

**Matthias Baumgartner**

# **Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften**

**Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des  
Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften**

# Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,  
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,  
Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach,  
Knut Schwippert, Ludwig Stecher, Christian Tarnai,  
Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 65

Matthias Baumgartner

# Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften

Eine Interventionsstudie zur Verbesserung  
des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften



Waxmann 2017  
Münster · New York

Diese Arbeit wurde im Jahr 2016 von der Europa Universität Flensburg als Dissertation angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

### **Empirische Erziehungswissenschaft, Band 65**

ISSN 1862-2127

Print-ISBN 978-3-8309-3681-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8681-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,

säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Lea,  
Lilla, Freyja und Una



# Inhalt

Vorbemerkung und Danksagung.....	11
Summary .....	13
Zusammenfassung.....	15
1. Einleitung: durch empirische Evidenzen zur Renaissance der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – inhaltliche Verortung der Arbeit.....	17
1.1 Zur hohen Bedeutsamkeit von Lehrerinnen und Lehrern und deren Unterricht – empirische Evidenzen .....	17
1.2 Problem- und forschungsleitende Fragestellung.....	18
1.3 Zielsetzungen der Arbeit.....	23
1.4 Aufbau der Arbeit.....	24

## Theoretischer Teil

2. Unterrichten als Kernaufgabe des Lehrerberufs – gelingende Lehre trotz gewisser Ungewissheit.....	29
2.1 Zur zweifachen Legitimation der Kernaufgabe des Unterrichtens.....	29
2.2 Ungewissheit als konstitutives Element von Unterricht: der Beginn und nicht das Ende der Professionalität .....	31
2.3 Fazit: effektives Unterrichten – mit einem Grand-Slam zur Lernwirksamkeit.....	35
3. Paradigmen zur Erforschung der Wirksamkeit von Lehrern und der Lehrerausbildung – ein Exkurs.....	38
3.1 Das Persönlichkeitsparadigma: die Erforschung der ‚guten‘ Lehrperson und die Lehrerausbildung aus der Perspektive des Curriculums .....	40
3.2 Prozess-Produkt-Paradigma: Lehrerwirksamkeit aus der Perspektive des effektiven Lehrerverhaltens und die Lehrerausbildung im Fokus des Lehrertrainings .....	42
3.3 Das Expertenparadigma: zum Wissen und Können von Expertenlehrern und die Lehrerausbildung aus der Perspektive des Lernens sowie ihrer Notwendigkeit .....	44
3.4 Fazit: von der ‚Kunst des Unterrichtens‘ zum wissenschaftlich gesteuerten Unterrichtshandeln .....	48

4.	Professionelle Kompetenzen von Lehrern: Ansätze, Modellierung und Forschung .....	50
4.1	Etymologische und theoretische Verortung des Kompetenzbegriffs .....	50
4.2	Zur Setzung eines kriterienbezogenen Qualitätsmassstabs: zum Standardbegriff .....	60
4.3	Ein Strukturmodell professioneller Kompetenz von Lehrern – zwischen Dichotomien .....	62
4.4	Kompetenzstruktur- und Standardmodelle der analytischen Tradition .....	66
4.5	Kompetenzstruktur- und Standardmodelle der holistischen Tradition .....	78
4.6	Messung professioneller Kompetenz bei Lehrern.....	86
4.7	Fazit: kompetente Lehrer – Begriffsbestimmungen, Forschungslücken und Kritik .....	93
5.	Die Entwicklung professioneller Kompetenzen bei Lehrern.....	100
5.1	Kompetenzentwicklungsmodelle .....	100
5.2	Studien zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung .....	108
5.3	Zu den Signatur-Konzeptionen – Architekturen von Lehrerausbildung.....	112
5.4	Bausteine der Entwicklung professioneller Kompetenz bei Lehrern .....	126
6.	Feedback von (Sport-)Lehrern – ein bedeutsamer Faktor des Lehrberufs .....	137
6.1	Begriffe, Funktionen und Formen von Feedback .....	138
6.2	Zur Wirksamkeit des fachübergreifenden Lehrerfeedbacks.....	142
6.3	Zur Wirksamkeit von Feedback im Fach Bewegung und Sport .....	145
6.4	Feedback von Sportlehrern – Begriffsdefinition, Prozessverständnis und Qualität .....	148
6.5	Fazit: die Verbesserung der Qualität der feedbackbezogenen Performanzen bei angehenden Sportlehrern – ein Desiderat .....	153
7	Forschungsdesiderata und Fazit – durch eine Signatur- Intervention zur Verbesserung der feedbackbezogenen Performanzen bei angehenden Sportlehrern.....	156
7.1	Résumé bedeutsamer Forschungsdesiderata und Anforderungen der künftigen empirischen Sportlehrerausbildungsforschung .....	156
7.2	Ziele der vorliegenden empirischen Arbeit: die Überprüfung der Effektivität eines Design-Experiments.....	158



**Empirischer Teil**

8.	Darstellung der empirischen Untersuchung.....	171
8.1	Fragestellungen.....	171
8.2	Hypothesen .....	176
8.3	Methode.....	182
9.	Darstellung der Ergebnisse .....	212
9.1	Faktorielle Validität und Reliabilität der Konstrukte und des Expertenratings.....	212
9.2	Deskriptive und inferenzstatistische Befunde .....	224
10.	Diskussion der Ergebnisse.....	264
10.1	Zusammenfassung der evidenzbasierten Befunde .....	264
10.2	Eingrenzung der Gültigkeit der Ergebnisse .....	276
11.	Fazit und Ausblick – Überlegungen zu einer kompetenz- orientierten Sportlehrerausbildung für die Zukunft .....	280
	Literatur .....	285
	Abbildungsverzeichnis.....	317
	Tabellenverzeichnis .....	320

**Anhang**

A	Erhebungsinstrumente ( $t_0$ ).....	322
B	Konstrukte und Faktoren: Itemstatistiken, explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen.....	326
B.1	Herausforderungen in der Lehrerausbildung.....	326
B.2	Feedbackbezogene Performanzen .....	340
B.3	Verarbeitungstiefe Kompetenzbereich Feedback .....	350
B.4	Beziehungsanalyse zwischen den Herausforderungen in der Lehrerausbildung und den feedbackbezogenen Performanzen.....	351



## Vorbemerkung und Danksagung

Die vorliegende Arbeit resultiert aus einem Forschungsprozess, der nebst der Auseinandersetzung mit der themenspezifischen Literatur durch erbauliche und kritische Diskurse mit verschiedenen Expertinnen und Experten der Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsforschung geprägt wurde. Insbesondere die realisierten Forschungsaufenthalte an der Stanford University (USA) sowie an der Universität Flensburg (D) haben sich diesbezüglich als fruchtvoll und anregend erwiesen, da damit die Möglichkeit zur vielseitigen Partizipation an fachbezogenen Diskussionen eröffnet wurde.

Es ist für mich von hoher Bedeutung, an dieser Stelle denjenigen zahlreichen Personen meinen grossen Dank auszusprechen, welche die Erstellung dieser Arbeit unterstützt sowie begleitet haben. Mein erster herzlichster Dank gilt meinem langjährigen Förderer Prof. Walter Mengisen, der es mir nicht nur ermöglicht hat, an der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen (EHSM) des Bundesamts für Sport (BASPO) unter erbaulichen Bedingungen intensiv an der Dissertation arbeiten zu können, sondern auch in Momenten der Ungewissheit eine grosse Stütze war. Einen herzlichsten Dank spreche ich ebenso meinen Betreuern Prof. Dr. Horst Biedermann und Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Fritz Oser (em.) aus, die mich in meinem Schaffen hervorragend begleitet und menschlich geprägt haben. Im Speziellen danke ich Prof. Biedermann für die vertrauensvolle Betreuung und die Kultivierung eines beispiellosen kritisch-konstruktiven Diskurses, den ich in den vielen Gesprächen stets als fruchtvoll erlebt habe. Prof. Oser hat in mir das leidenschaftliche wissenschaftliche Arbeiten entfacht, die Partizipation an der Forschungsgemeinschaft ermöglicht und mich mit seinen kraftvollen Impulsen stark beeinflusst. Dafür bin ich sehr dankbar. Ein grosser Dank gebührt Prof. Dr. André Gogoll, der mir im Dissertationsprozess die Freiheit des Forschens ermöglichte und mit seinem bemerkenswerten analytischen Blick zur Seite stand. Ein spezieller Dank richtet sich an Prof. Dr. Dr. h. c. Richard Shavelson (em.), der mir an der Stanford University (USA) während meines Forschungsaufenthaltes nicht nur optimale Arbeitsbedingungen geschaffen hat und mich in fachlicher Hinsicht wegweisend begleitete, sondern auch den Zugang zu den Fachgesprächen eröffnete. Ein herzlichster Dank geht an Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans Ulrich Gumbrecht, der mir an der Stanford University (USA) die Teilnahme an fachübergreifenden Diskursen eröffnete und mich in Stanford freundschaftlich begleitete. Weiterhin danke ich Dr. Dominique Fankhauser, Dr. Eric Jeisy, Jonas Steiger, Mischa Stillhart, Arvid Nagel, Prof. Dr. Jan Erhorn, Prof. Dr. Andreas Bach, Prof. Dr. Albert Düggele und Prof. Dr. Roland Reichenbach für die

kritisch-konstruktiven Gespräche. Ein grosser Dank gilt im besonderen Masse den Studierenden, welche an der empirischen Studie als Probandinnen und Probanden teilgenommen haben.

Letztlich richtet sich mein grösster Dank an meine Frau Lea, die unseren Töchtern Lilla, Freyja und Una eine herzvolle Kindheit eröffnet. Ihre erfrischende Offenheit, ihre grosse emotionale Unterstützung und den Schritt zur Realisierung der Forschungsaufenthalte, welche wir als Familie gemeinsam realisiert haben, sind das Fundament, welches das Erstellen der vorliegenden Arbeit ermöglicht hat.

## Summary

Data emerging in recent years increasingly underscore the significant impact of teachers and their teaching on the educational attainment of school students (Hattie, 2009; Scheerens & Bosker, 1997). The training of teachers has thus become a key focus of empirical educational research (Blomberg, Seidel & Prenzel, 2011). In the course of this research work, a shift towards a competence-based approach can be observed in teacher education research (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008c; Darling-Hammond, 2001; Oser, 2001; Terhart, 2002). One criticism levelled as a result of this research is that too little importance is attached to actual effective learning activity in the complexity of teaching in the education of teachers, and also in evaluating their competence (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015; Czerwenka & Nölle, 2014; Shavelson, 2013). The two learning locales of university classes and the trainee teachers' own teaching practice are consequently seldom linked (Bach, 2013; Müller, 2010; Oser, 2001; Seipp, 2003). *Therefore there is a central problem with (single-phase) teacher training which has less to do with the fact that, at the end of their training, novice teachers do not know what they should be able to do, rather that they are unable to do what they know.*

Against this backdrop, the subject of this study in the field of empirical teacher education research is the improvement of performance in the specific field of competence (*discipline-specific competence*) of trainee physical education (PE) teachers. In particular, the central research question of how trainee PE teachers can effectively improve the quality of their feedback-related performance was examined. The focus was placed on feedback competence by way of example because feedback is an important factor in the physical education profession (Baumgartner, 2013a, 2013b; Lee, Keh & Magill, 1993; Marshall & Dausgs, 2003; Silverman, Tyson & Krampitz, 1992). In the idea of a design experiment (Brown, 1992) an intervention programme, or teaching concept, was developed with the aim of improving the quality of feedback-related performance (*AV*) of trainee PE teachers through consideration of the central challenges in teacher (*UV*) education set out by Biedermann (2010).<sup>1</sup>

In this empirical study, a quasi-experimental field study was carried out based on a pre-post-control design using a two-step principal factor *study group* (experimental group, control group) and a two-step principal factor *time of measurement* ( $t_0$ ,  $t_1$ ). Both quantitative and qualitative methods of data

---

1 By means of design experiments, teaching-learning arrangements are being designed and evaluated and new technologies are being developed in educational research which take account of theory and practice-oriented phases (Brown, 1992; Collins, 1992).

collection were used. Accordingly, the study employs a mixed-methods approach (Teddlie & Tashakkori, 2006). Trainee PE teachers in the experimental group ( $n = 24$ ) completed the generated intervention programme over four months, while the trainee PE teachers in the control group ( $n = 23$ ) completed a general school placement. The feedback-related performance of trainee PE teachers was recorded using feedback-related video vignettes (classroom camera, interaction camera and radiomicrophone), and the quality of the feedback was assessed using an intersubjective external assessment method (rating by experts). The frequency of the feedback-related consideration of the challenges in teacher training was determined using a self-assessment method (questionnaire).

The results show that trainee PE teachers were able to improve their feedback-related performance as a result of the intervention programme, but not as a result of the general school placement. The frequency of experiencing educational moments in terms of the feedback-related consideration of the challenges in teacher training emerges as a significant predictor of the quality of feedback-related performance.

The data-driven findings from the present study accordingly make it clear that an educational culture that blends theory and practice is of great importance if we wish to improve the quality of (feedback-related) performance when training PE teachers. The two learning locales of university classes and the trainee PE teachers' own teaching practice must be closely interlinked. This finding is an indication that the communication of discipline-specific knowledge should be seen not as the end, but rather as the starting point of PE teacher training.

## Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren hat sich die Datenlage verdichtet, die den bedeutenden Einfluss von Lehrpersonen und deren Unterricht auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht (vgl. Hattie, 2009; Scheerens & Bosker, 1997). Damit wurde die Ausbildung von Lehrpersonen zu einem zentralen Gegenstand der empirischen Bildungsforschung (Blomberg, Seidel & Prenzel, 2011). Im Zuge dieser Forschungsbemühungen ist innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsforschung eine kompetenzorientierte Wende festzustellen (vgl. Blömeke, Felbrich & Müller, 2008c; Darling-Hammond, 2001; Oser, 2001; Terhart, 2002). Aus diesen Forschungsbemühungen geht die Kritik hervor, dass das konkrete lernträchtige Handeln in der Komplexität des Unterrichts in der Ausbildung – aber auch in der Kompetenzdiagnostik – von Lehrpersonen einen nur geringen Stellenwert einnimmt (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015; Czerwenka & Nölle, 2014; Shavelson, 2013). So werden in der Ausbildung die beiden Lernorte des hochschulischen Unterrichts und der eigenen Unterrichtspraxis der angehenden Lehrpersonen kaum verknüpft (vgl. Bach, 2013; Müller, 2010; Oser, 2001; Seipp, 2003). *Die (einphasige) Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hat dementsprechend ein zentrales Problem. Das besteht weniger darin, dass berufseinsteigende Lehrpersonen nach ihrer Ausbildung nicht wissen, was sie können sollten, sondern dass sie eher nicht können, was sie wissen.*

Gegenstand der vorliegenden Studie im Bereich der empirischen (Sport-) Lehrerausbildungsforschung ist in Anlehnung an diese dargelegte Problemlage die Verbesserung von kompetenzbereichsbezogenen Performanzen (*bereichsspezifisches Können*) bei angehenden Sportlehrpersonen. Im Konkreten wurde die forschungsleitende Fragestellung bearbeitet, wie angehende Sportlehrpersonen die Qualität ihrer feedbackbezogenen Performanzen effektiv verbessern können. Der Fokus wurde exemplarisch auf den Kompetenzbereich Feedback gelegt, weil Feedback einen bedeutsamen Faktor des Sportlehrberufs darstellt (vgl. Baumgartner, 2013a, 2013b; Lee, Keh & Magill, 1993; Marschall & Dausg, 2003; Silverman, Tyson & Krampitz, 1992). Mit der Idee eines Design- Experiments (vgl. Brown, 1992) wurde ein Interventionsprogramm bzw. ein Lehrkonzept entwickelt, durch das die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen (AV) bei angehenden Sportlehrpersonen durch die von Biedermann

(2010) dargelegte Bearbeitung der zentralen Herausforderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen (UV) verbessert werden sollte.<sup>2</sup>

In der empirischen Studie wurde eine quasi-experimentelle Feldstudie durchgeführt, die auf einem Pre-Post-Control-Design mit einem zweistufigen Hauptfaktor *Untersuchungsgruppe* (Experimentalgruppe, Kontrollgruppe) und einem zweistufigen Hauptfaktor *Messzeitpunkt* ( $t_0$ ,  $t_1$ ) basiert. Es kamen quantitative als auch qualitative Datenerhebungsverfahren zum Einsatz. Demnach gründet die Studie auf einer Mixed-methods-Vorgehensweise (vgl. Teddlie & Tashakkori, 2006). Die angehenden Sportlehrpersonen der Experimentalgruppe ( $n = 24$ ) absolvierten über vier Monate hinweg das generierte Interventionsprogramm, die angehenden Sportlehrpersonen der Kontrollgruppe ( $n = 23$ ) ein allgemeines Schulpraktikum. Die feedbackbezogenen Performanzen der angehenden Sportlehrpersonen wurden mittels feedbackbezogenen Videovignetten (Klassenkamera, Interaktionskamera und Funkmikrofon) fixiert und die Qualität des Feedbacks durch ein intersubjektives Fremdbeurteilungsverfahren (Expertinnen- und Expertenrating) beurteilt. Die Häufigkeit der feedbackbezogenen Bearbeitung der Herausforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wurde durch ein Selbstbeurteilungsverfahren (Fragebogen) erfasst.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die angehenden Sportlehrpersonen ihre feedbackbezogenen Performanzen durch das Interventionsprogramm, jedoch nicht durch das allgemeine Schulpraktikum verbessern konnten. Es wird ersichtlich, dass sich die Häufigkeit des Erfahrens von Ausbildungsmomenten im Sinne der feedbackbezogenen Bearbeitung der Herausforderungen in der Ausbildung von Lehrpersonen als bedeutsamer Prädiktor hinsichtlich der Qualität der feedbackbezogenen Performanzen erweist.

Soll in der Ausbildung von Sportlehrpersonen die Qualität von (feedbackbezogenen) Performanzen verbessert werden, so verdeutlichen die datenbasierten Erkenntnisse der vorliegenden Studie die hohe Bedeutsamkeit einer theorie- und praxisverknüpfenden Ausbildungskultur. Es bedarf einer engen Verzahnung der beiden Lernorte des hochschulischen Unterrichts und der eigenen Unterrichtspraxis der angehenden Sportlehrpersonen. Dieses Ergebnis ist ein Hinweis dafür, dass die Vermittlung kompetenzbereichsbezogenen Wissens nicht als das Ende, sondern als der Beginn der Ausbildung von Sportlehrpersonen zu deuten ist.

---

2 Mittels Design-Experiments werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung unter Berücksichtigung von theorie- und praxisbezogenen Phasen Lehr-Lernarrangements konstruiert, evaluiert sowie neue Technologien entwickelt (Brown, 1992; Collins, 1992).



# 1. Einleitung: durch empirische Evidenzen zur Renaissance der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – inhaltliche Verortung der Arbeit

## 1.1 Zur hohen Bedeutsamkeit von Lehrerinnen und Lehrern und deren Unterricht – empirische Evidenzen

In den vergangenen Jahren haben sich die datenbasierten Erkenntnisse erheblich verdichtet, die den bedeutsamen Einfluss von Lehrerinnen und Lehrern auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler bestätigten.<sup>3</sup> Aus internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien wie beispielsweise TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; Baumert et al., 1997), PISA (Programme for International Student Assessment; OECD, 2007) oder IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Bos et al., 2004) wird ersichtlich, dass die Leistungsdifferenzen innerhalb der Länder zwischen den Schülern weniger auf die Schultypen oder die einzelnen Schulen zurückzuführen sind, sondern ihre Erklärungskraft in den jeweiligen Klassen finden. Einen bedeutsamen Stellenwert nimmt dabei das ‚Faktorenbündel‘ Lehrperson und deren Unterricht ein. Hinsichtlich der Grösse der *allgemeinen Einflusstärke* der Lehrperson (und deren Unterricht) auf die Schulleistungen der Schüler besteht in der empirischen Lehrerbildungsforschung jedoch kein Konsens bzw. wird zwischen den Studien eine hohe Varianzvariabilität erkennbar (vgl. Alton-Lee, 2003; Bosker, 1992; Creemers, 1994; Hattie, 2003; Hosenfeld, Helmke, Ridder & Schrader, 2001; Konstantopoulos, 2006; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; OECD, 2005; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004; Sanders & Rivers, 1996; Santiago, 2002; Teddlie, Kirby & Stringfield, 1989). So berichtet beispielsweise Hattie (2003), dass 30 Prozent der Schulleistungsvarianz der Schüler durch die Merkmale der Lehrperson aufgeklärt werden können, was einer hohen Effektstärke entspricht. Rund 50 Prozent der Varianz der Leistungsdifferenzen der Lernenden werden durch die individuellen Schülermerkmale (z.B. Vorwissen, Motivation etc.) und die restlichen ca. 20 Prozent mit dem Einfluss der Familie, der Peers, der Schule und der Schulleitung erklärt (Hattie, 2003). Im Vergleich dazu liegt die Erklärungskraft der Lehrperson hinsichtlich der Schulleistung der Schüler in anderen Studien zwischen drei bis 23 Prozent (vgl. Bosker, 1992; Nye et al., 2004; Rockoff, 2004), wobei die Varianzvariabilität auf Faktoren wie beispielsweise das Schulfach, den

---

3 In vorliegender Arbeit wird zur besseren Leserlichkeit das generische Maskulinum wie beispielsweise „Schüler“ „Lehrerbildungsforschung“ oder „Probanden“ verwendet. Das weibliche Geschlecht ist dabei immer mitgedacht.

Schultyp, die Klassenstufe oder die divergierende Faktorbündelung zurückgeführt werden kann (vgl. Bosker, 1992; Creemers, 1994; Nye et al., 2004; OECD, 2005). Obschon zwischen den Studien eine hohe Varianzvariabilität erkennbar wird, besteht in der Forschungsliteratur ein Konsens darüber, dass „teachers and teaching are the most important influence on student learning. In particular, the broad consensus is that ‚teacher quality‘ is the single most important school variable influencing student achievement“ (OECD, 2005, S. 26).

Die Erhellung des *spezifischen Einflusses* von Lehrern und deren Unterricht auf die Schulleistungen der Schüler wurden in den vergangenen Jahren in Meta-(Meta-)Analysen des Prozess-Produkt-Forschungsparadigmas (vgl. Brophy & Good, 1986; Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Hattie, 2009, 2013; Scheerens & Bosker, 1997; Wang, Haertel & Walberg, 1993), in Übersichtsartikeln des Expertenparadigmas bzw. des kognitionspsychologischen Forschungsparadigmas (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011b; Lipowsky, 2006) oder in paradigmenerübergreifenden (Meta-)Analysen (vgl. Seidel & Shavelson, 2007; Wayne & Youngs, 2003) dargelegt (vgl. Kapitel 3). „Es kommt auf den Lehrer an“ (Lipowsky, 2006, S. 47), „teachers make a difference“ (Wright, Horn & Sanders, 1997, S. 57), „Teachers matter“ (OECD, 2005) oder „Lehrerhandeln macht den Unterschied“ (Hattie, 2013, S. 27) sind schlussfolgernde Kernaussagen aus der evidenzbasierten Lehr-Lernforschung, welche die Bedeutsamkeit von Lehrern und deren Unterricht unterstreichen. In Terharts (2013) Worten kann zusammenfassend festgehalten werden, „dass über Schulqualität *in den Klassenzimmern* entschieden wird“ (S. 91; Hervorhebungen im Orig.). Der *Kernauftrag von Lehrern*, die Förderung der Entwicklung der Schüler, wird somit in erster Linie durch das Unterrichten im Klassenverband bearbeitet.

## 1.2 Problem- und forschungsleitende Fragestellung

Mit der Verdichtung der Daten, die das hohe Potential des Einflusses von Lehrern auf die Schulleistungen der Schüler verdeutlichen (vgl. Abschnitt 1.1), wurde die Überprüfung der Effektivität der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern gegen Ende der 1990er zu einem zentralen Gegenstand der empirischen Bildungsforschung (Blomberg et al., 2011; Rothland & Terhart, 2009).<sup>4</sup> Im Zuge dieser (weiteren) ‚Renaissance‘ der Lehrerbildungsforschung wurde die Ausbildung hinsichtlich ihrer fehlenden Verbindlichkeit, der Beliebigkeit

---

4 Nach Huber (2009) zielt eine Ausbildung auf den Erwerb einer spezifischen Qualifikation. Die Fortbildung bezieht sich auf die Aktualisierung und Erhaltung der bestehenden Qualifikationen und die Weiterbildung beinhaltet nach Huber (2009) den Erwerb einer zusätzlichen bereichsspezifischen Qualifikation. In vorliegender Arbeit wird der Fokus weitgehend auf die Ausbildung von (Sport-)Lehrern gerichtet.

ihrer Ziele sowie des fehlenden Bezugs zum konkreten Handeln in Komplexität und Ungewissheit von Unterricht hin kritisiert (vgl. Czerwenka & Nölle, 2014; Darling-Hammond, 2006; Terhart, 2002; Oser, 1997a, 2000).

In Anlehnung an diese Kritik haben sich die Forschungsbemühungen zur Setzung und zur Förderung anforderungsbezogenen Könnens, welches angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung erwerben sollen, zunehmend in den Vordergrund. U.a. werden professionelle Kompetenzen – hier in pluralisierter Form – formuliert, welche als ‚can-do-statements‘ (z.B. lernförderndes Feedback geben können) Anforderungsprofile für den Lehrberuf darstellen (vgl. Baumgartner, 2013a; McClelland, 1973; Oser, 2001; Terhart, 2007; Vonken, 2005). Professionelle Kompetenzen werden aus der Analyse beruflicher Anforderungssituationen und den diesbezüglichen theoretischen und empirischen Erkenntnissen extrahiert (vgl. Heinzer & Baumgartner, 2013; McClelland, 1973; Oser, 2001). Werden professionelle Kompetenzen als Richtschnur zur Überprüfung der Effektivität der Ausbildung von Lehrpersonen verwendet, so findet dies in der Begrifflichkeit der kompetenzorientierten Lehrerausbildung seinen Ausdruck (vgl. Czerwenka & Nölle, 2014; Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013; Oser & Oelkers, 2001; vgl. Kapitel 4).<sup>5</sup>

In einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung werden in einem ersten Schritt auf *ausbildungskonzeptueller Ebene* verbindliche professionelle Kompetenzen gesetzt. In einem zweiten Schritt stellt sich sodann auf *ausbildungsprozessualer Ebene* die Herausforderung, die Verbesserung der Qualität der gesetzten professionellen Kompetenzen bei den angehenden Lehrern durch geeignete hochschuldidaktische Lehr-Lernarrangements zu verbessern. Diese beiden Schritte sind nicht unabhängig voneinander zu deuten und stellen die Grundlage einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung dar. Weil im schweizerischen Lehrerausbildungssystem die künftigen Lehrer nach der einphasigen Ausbildung direkt in den Lehrerberuf einsteigen, lässt sich die Qualität der professionellen Kompetenzen (z.B. lernförderndes Feedback geben können) letzten Endes einzig auf performativer Handlungsebene quantifizieren, d.h. anhand der Qualität der *kompetenzbereichsbezogenen Performanzen* (z.B. die beobachtbare und kriteriengeleitete Bestimmung der Qualität des Feedbacks einer angehenden Lehrperson in konkreten Unterrichtssituationen; vgl. Baum-

---

5 Auf die Unterscheidung zwischen den beiden Begrifflichkeiten Kompetenz und Standard wird in Kapitel 4 eingegangen.

gartner, 2015; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Oser, 2001; Shavelson, 2010; 2013; vgl. Kapitel 4).<sup>6</sup>

Bezüglich der Verbesserung derartiger kompetenzbereichsbezogener Performanzen weisen die vorliegenden Forschungsbefunde darauf hin, dass der Performanzfortschritt einer gezielten Verknüpfung der kompetenzbereichsbezogenen Theorie und der eigenen Praxis bedarf (Müller, 2010; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013). Dies soll beispielshalber durch zwei Zitate von angehenden Sportlehrpersonen verdeutlicht werden:<sup>7</sup>

„Ich denke, in der Theorie ist mir das Ganze [hinsichtlich der Realisierung eines lernwirksamen Lehrerfeedbacks; MB] genug klar, nun muss ich lernen, das Wissen in verschiedenen Situationen im Unterricht umsetzen zu können.“ (Aussage der angehenden Sportlehrerin A aus der Experimentalgruppe)

Die angehende Sportlehrerin berichtet, dass sie über das kompetenzbereichsbezogene Professionswissen – ein Aspekt professioneller Kompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2011a; vgl. Abschnitt 4.4.1) – hinsichtlich eines effektiven Feedbacks verfügt.<sup>8</sup> Sie ist jedoch der Meinung, die Umsetzung dieses erworbenen Wissens im eigenen Unterricht weiterhin erlernen zu müssen. Diese Aussage weist auf das Wissen darüber, dass Wissen alleine für ein erfolgreiches berufliches Handeln nicht ausreichend ist (vgl. Baumgartner, 2015; Shulman, 2005c). Ein anderes Beispiel zielt in eine ähnliche Richtung:

„In meiner Planung und in meinem Kopf konnte ich eigentlich einen grossen Teil meines Wissens [hinsichtlich der Realisierung eines lernwirksamen Lehrerfeedbacks; MB] umsetzen, nur hatte ich etwas Probleme in der Praxis. Die Ideen und die Planung für den Unterricht bestanden vollständig und ich war mir klar, wie ich diese umsetzen wollte. In der Praxis aber habe ich die Kontrolle über das Geschehen ein wenig verloren und konnte nicht mehr auf

---

6 In vorliegender Arbeit wird der Begriff der ‚kompetenzbereichsbezogenen Performanzen‘ als die beobachtbare und kriterienbezogene Leistungen in einer konkreten Anforderungssituation verstanden, was in der Forschungsliteratur auch häufig mit dem Ausdruck (der bereichsbezogenen) ‚Handlungskompetenzen‘ beschrieben wird. Diese beiden Begriffe werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Synonyme gedeutet.

7 Die folgenden Zitate stammen von angehenden Sportlehrpersonen des zweiten Ausbildungsjahres, die im Interventionsprogramm im Rahmen der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit teilgenommen haben und die Frage beantworteten, inwiefern sie zu Beginn der Intervention das erworbene feedbackbezogene theoretische Wissen mit ihrer eigenen Unterrichtspraxis verbinden konnten. Die Aussagen wurden aus den schriftlichen Portfolios entnommen, welche die Probanden während der Realisierung des Interventionsprogramms erstellt haben.

8 Der Inhalt des Professionswissens bezieht sich hierbei auf die Kriterien eines lernwirksamen Lehrerfeedbacks (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Oser et al., 2010; vgl. Kapitel 6 ).

den richtigen Pfad zurückfinden, da sich auch eine gewisse Unsicherheit bemerkbar machte.“ (Aussage des angehenden Sportlehrers B aus der Experimentalgruppe)

Aus dieser Äusserung eines angehenden Sportlehrers wird deutlich, dass der Student das feedbackbezogene Professionswissen gemäss eigener Meinung in der ‚Planung‘ und im ‚Kopf‘ umsetzen konnte, es ihm jedoch aufgrund der kontextfreien Deutung nicht gelang, sein Wissen im Unterricht anzuwenden.

Eine Untersuchung, womit die Qualität der kompetenzbereichsbezogenen Performanzen von angehenden Lehrpersonen am Ende der Ausbildung eruiert wurde, stellt die Studie zur Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerausbildungssysteme (vgl. Oser & Oelkers, 2001) dar. Dazu wurden angehenden Lehrpersonen gegen Ende ihrer Ausbildung 88 Standards vorgelegt, welche als ‚can-do-statements‘ im Sinne von professionellen Kompetenzen zu verstehen sind. Dabei wird ersichtlich, dass rund 85 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden gemäss eigener Meinung keine direkten Bezüge zwischen der kompetenzbereichsbezogenen Theorie und der eigenen Praxis herstellen konnten, sondern die professionellen Kompetenzen eher theoretisch behandelt haben (Oser, 2001). In anderen empirischen Studien, anhand derer die Effektivität der Lehrerausbildung in Anlehnung an die Standardkonzeption nach Oser (2001) erfasst wurde, sind vergleichbare Resultate berichtet worden (vgl. Gehrmann, 2007; Mayr, 2006; Müller, 2010). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die angehenden Lehrpersonen in ihrer Ausbildung durch die fehlende Verknüpfung der kompetenzbereichsbezogenen Theorie und der Praxis die Qualität der eigenen Performanzen kaum verbessern können. Folglich läuft die Lehrerausbildung nach Oser (2001) Gefahr, bei den Studierenden anstelle der kompetenzbereichsbezogener Performanzen „partikuläres, verinselttes Wissen“ (ebd.) verbessert wird. *Die (einphasige) Lehrerausbildung hat folglich ein zentrales Problem. Das besteht weniger darin, dass berufseinsteigende Lehrer nach ihrer Ausbildung nicht wissen, was sie tun sollten, sondern dass sie eher nicht tun können, was sie wissen.* Wenn der Auftrag der (einphasigen) Lehrerausbildung darin besteht, die angehenden Lehrer authentisch auf das lernträchtige Handeln in der komplexen Situativität von Unterricht vorzubereiten (vgl. Biedermann, 2010; Shulman, 2005a; vgl. Kapitel 2), so erscheint dieser evidenzbasierte Forschungsbefund als problematisch. Bislang ist kaum erforscht, wie auf *ausbildungsprozessualer Ebene* die Qualität der kompetenzbereichsbezogenen Performanzen bei angehenden Lehrern effektiv verbessert werden kann. Es ist demgemäss auch Brunner et al. (2006) zuzustimmen, dass es eine „der wichtigsten Aufgaben für künftige [Lehrerausbildungs-; MB] Forschung ist zu untersuchen, wie Lehrkräfte professionelle Kompetenz [im Sinne von kompe-

tenzbereichsbezogenen Performanzen; MB] erwerben und trainieren können“ (S. 77).

An der beschriebenen allgemeinen Problemlage bzw. der Forschungslücke setzt die vorliegende Arbeit an, welche im Rahmen der empirischen (Sport-) Lehrerbildungsforschung zu verorten ist. Im Zentrum stehen die Generierung, die Durchführung und die Evaluation eines Interventionsprogramms bzw. eines Lehrkonzepts zur Förderung von kompetenzbereichsbezogenen Performanzen bei angehenden Sportlehrern. Der Fokus wird dementsprechend in erster Linie auf die *ausbildungsprozessualen Ebene* gerichtet, wodurch angehende Sportlehrer in ihrer Ausbildung nicht nur kompetenzbereichsbezogenes Professionswissen aufbauen sollen, sondern dieses in der komplexen Situativität von Unterricht (Doyle, 2006; Oser, 2000) in der Form von kompetenzbereichsbezogenen Performanzen umsetzen können. Diesbezüglich gründet die vorliegende Arbeit auf einem Qualitätsverständnis der Sportlehrerbildung, die vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Weiterentwicklung im Berufsleben (vgl. Abschnitte 5.1 und 5.3.2) nicht auf die Entwicklung einer *Berufsfertigkeit* abzielt (vgl. Terhart, 2000). Eher sollten die angehenden Sportlehrer in ihrer Ausbildung im Sinne einer *Berufsfähigkeit* durch die Verbesserung der Aspekte professioneller Kompetenz (z.B. Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen; vgl. Baumert & Kunter, 2011a) und der Verbesserung der Umsetzung der Aspekte professioneller Kompetenz in Anforderungssituationen die Qualität ihrer kompetenzbereichsbezogenen Performanzen erhöhen können. Dadurch soll ein erfolgreicher Berufseinstieg ungebrochen ermöglicht werden.

Vor dem Hintergrund der vielseitigen professionellen Kompetenzen, die Sportlehrer für einen gelingenden Unterricht benötigen (vgl. Baumgartner, 2013a, 2013b; Miethling & Giess-Stüber, 2007), muss dazu Fokus notwendigerweise stark eingeschränkt werden. Im Zentrum steht die Entwicklung eines Interventionsprogramms bzw. eines Lehrkonzepts, das an *einer* Ausbildungsinstitution von Sportlehrern (Eidgenössischen Hochschule für Sport (EHSM)) und anhand *eines Lehrganges* umgesetzt wird. Zudem steht in Anlehnung an die Standardkonzeption von Oser (2001) *exemplarisch* die Verbesserung der feedbackbezogenen Performanzen im Vordergrund. Denn der Kompetenzbereich Feedback nimmt im Sportunterricht aus der Perspektive von Sportlehrern einen bedeutsamen Stellenwert ein (Baumgartner, 2013a, 2013b). Zudem wird aus fachübergreifenden (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008) sowie den vorliegenden Studien zur Effektivität des Feedbacks von Sportlehrern (vgl. Lee et al., 1993; Silverman et al., 1992) ersichtlich, dass Feedback ein relevanter Faktor der Beeinflussung der Schulleistung der Schüler darstellt (vgl. Kapitel 6). Folglich eignet sich dieser Kompetenzbereich – neben anderen möglichen Bereichen wie beispielsweise des Klassenmanagements

– als abhängige Variable in Bezug zur Frage nach der Effektivität von Lehr-Lernarrangements hinsichtlich des Performanzfortschritts von angehenden Sportlehrern. Unter Berücksichtigung der dargelegten Problemlage, der Forschungslücke, des Forschungsdesiderats sowie der benannten Spezifizierung steht in vorliegender Arbeit die folgende *forschungsleitende Fragestellung* im Zentrum:

Wie kann die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen bei angehenden Sportlehrern in der Ausbildung effektiv verbessert werden?

Die Bearbeitung dieser forschungsleitenden Fragestellung wird im theoretischen Teil weitgehend vor dem Hintergrund der Debatte der fachübergreifenden empirischen Lehrer(aus)bildungsforschung realisiert. Denn die betreffende Forschungslage im Bereich der Sportlehrerausbildung ist als dünn zu bezeichnen. Die aus dem theoretischen Teil resultierenden Erkenntnisse bzw. die extrahierten Forschungsdesiderata bildet sodann die Grundlage der empirischen Untersuchung.

### 1.3 Zielsetzungen der Arbeit

Unter Berücksichtigung der Forderung nach einer „evidenzbasierten Bildungspolitik und Schulentwicklung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 35) sowie der hohen Bedeutsamkeit von (Sport-)Lehrern bezüglich den Schulleistungen der Schüler erscheint es als bedeutsam, die Wirksamkeit der Orchestrierung von ausbildungsbezogenen Lehr-Lernarrangements empirisch zu überprüfen. Mit der Generierung von evidenzbasierten Forschungsbefunden soll durch den vorliegenden Beitrag Steuerungswissen für die prozessuale Konzeptionierung der Sportlehrerausbildung produziert werden.

Hinsichtlich der *Sportlehrerausbildung* zielt diese Arbeit darauf ab, einen kleinen Beitrag zur Erhellung der Verbesserung der feedbackbezogenen Performanzen zu leisten, damit die angehenden Sportlehrer nach ihrer Ausbildung bezüglich des Kompetenzbereichs Feedback *nicht nur wissen, was sie tun sollten, sondern auch tun können, was sie wissen*. Die Arbeit zielt vor dem Hintergrund der vorliegenden theoretischen Beiträge und der durchaus vorhandenen Datenlage zu einem effektiven Feedback (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008) nicht darauf ab, eine Theorie zum Lehrerfeedback im Fach Bewegung und Sport zu entwickeln. Demgemäß wird im empirischen Teil auch ein bereits validiertes Instrument zur Erhebung feedbackbezogenen Performanzen verwendet (vgl. Widorski, Salzmann, Bauder, Heinzer & Oser, 2012), welches unter Berücksichtigung der fachübergreifenden Studien zu einem effektiven Feedback (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Kluger &

DeNisi, 1996; Shute, 2008) entwickelt wurde. Das Instrument wurde für die vorliegende Untersuchung vor dem Hintergrund der Studien zu einem effektiven Feedback im Sportunterricht (Lee et al., 1993; Silverman et al., 1992) adaptiert (vgl. Abschnitt 6.4.2).

In Bezug zur *empirischen Sportlehrerausbildungsforschung* soll ein Beitrag hinsichtlich der Kompetenzdiagnostik geleistet werden, in der das Handeln in der Komplexität und Ungewissheit von Sportunterricht berücksichtigt werden soll (vgl. Kapitel 2). Die vorliegende Arbeit lässt sich als anwendungsorientierte Grundlageforschung (Stokes, 1997) deuten, wodurch der *allgemeine Erkenntnisgewinn* sowie die *Anwendung des generierten Wissens in der Praxis* bedeutsame Referenzsysteme darstellen.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellung und der Zielsetzungen baut sich die vorliegende Arbeit wie folgt auf: Nachdem im *ersten Kapitel* die hohe Relevanz von Lehrern in Bezug auf die Schulleistungen der Schüler dargelegt und die Verortung der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde, wird in *Kapitel zwei* auf das Unterrichten als die Kernaufgabe des Lehrerberufs eingegangen. Dabei wird ersichtlich, dass das Unterrichten von verschiedenen Formen der Unsicherheit geprägt wird und Lehrer ihren Kernauftrag – die Förderung der Entwicklung der Schüler durch Unterricht – in Komplexität und Ungewissheit realisieren müssen. In *Kapitel drei* werden die verschiedenen Paradigmen der empirischen Lehrereffektivitäts- bzw. der empirischen Lehrer(aus)bildungsforschung in der Form eines Exkurses dargestellt. Dazu werden die strömungsbezogenen Charakteristika aufgezeigt, Ergebnisse beispielhaft präsentiert und Vor- und Nachteile der jeweiligen Paradigmen diskutiert. Es wird dargelegt, dass trotz einer Vielzahl von vorliegenden empirischen Befunden die Datenlage zur Wirksamkeit von Lehrern und deren Ausbildung als schmal zu bezeichnen ist. In *Kapitel vier* wird der Kompetenz- und der Standardbegriff verortet, die verschiedenen kompetenzorientierten Forschungsströmungen beschrieben, die diesbezüglichen Forschungsbefunde dargelegt sowie die kompetenzdiagnostischen Verfahren erläutert. Es wird erkennbar, dass der Kompetenzbegriff in vorliegender Arbeit auf einem Verständnis gründet, wodurch die Aspekte professioneller Kompetenz und die kompetenzbereichsbezogenen Performanzen verknüpft werden. *Kapitel fünf* zielt auf die Erhellung der Kompetenzentwicklung bei Lehrern. Es werden als bedeutsam erachtete Kompetenzentwicklungsmodelle vorgestellt, empirische Studien zur Wirksamkeit von Lehrerausbildung zusammenfassend präsentiert, Signatur-



Konzeptionen der Lehrerbildung diskutiert sowie auf die Wirksamkeit von Schulpraktika und von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung eingegangen. In *Kapitel sechs* wird der Fokus auf den Sportlehrerberuf und den Kompetenzbereich Feedback (geben) gerichtet. Dabei wird ein Prozessmodell von Feedback dargelegt und in Anlehnung an die forschungsleitende Fragestellung (vgl. Abschnitt 1.2) auf die Effektivität von Feedback im Sportunterricht eingegangen. Zudem wird das Instrument zur Messung der feedbackbezogenen Performanzen erläutert und dargelegt, was Qualität in Bezug zum Kompetenzbereich Feedback bei angehenden Sportlehrern in Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutet. In *Kapitel sieben* werden Forschungsdesiderata der künftigen Sportlehrerbildungsforschung extrahiert, die Ziele der empirischen Untersuchung erläutert und den Theorieteil abschliessend die Generierung und die Struktur des Interventionsprogramms bzw. Lehrkonzept, welches ein Fundament der empirischen Studie darstellt, erklärt.

Den empirischen Teil einleitend werden in *Kapitel acht* die konkreten Fragestellungen sowie die Hypothesen dargelegt. Es werden das Untersuchungsdesign, die Variablen, die verwendeten Untersuchungsinstrumente und Faktoren, die Untersuchungsdurchführung sowie die Auswertungsverfahren beschrieben. In *Kapitel neun* werden die Ergebnisse der empirischen Studie präsentiert. Im Konkreten werden die Kennwerte der faktoriellen Validität und Reliabilität der Konstrukte berichtet sowie die deskriptiven und inferenzstatistischen Befunde dargelegt. In *Kapitel zehn* werden die konkreten Fragestellungen und die generierten Hypothesen der empirischen Studie vor dem Hintergrund der datenbasierten Ergebnisse beantwortet bzw. unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsbefunde diskutiert. Dabei werden die Grenzen der Arbeit aufgezeigt. Abschliessend wird in *Kapitel elf* ein Fazit gezogen und einige ausblickende Überlegungen zur Gestaltung einer kompetenzorientierten Sportlehrerbildung dargelegt.



# Theoretischer Teil



## 2. Unterrichten als Kernaufgabe des Lehrerberufs – gelingende Lehre trotz gewisser Ungewissheit

Nachdem einführend dargelegt wurde, dass (Sport-)Lehrpersonen und deren Unterricht einen bedeutsamen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler haben (vgl. Abschnitt 1.1), soll in diesem zweiten Kapitel das Unterrichten als die Kernaufgabe des Lehrerberufs erörtert werden.<sup>9</sup> Einleitend (vgl. Abschnitt 2.1) wird dazu die hohe Bedeutsamkeit der Arbeit von Lehrern im Klassenzimmer beleuchtet. Im Anschluss wird die Komplexität und die Ungewissheit als bedeutsame Merkmale von Unterricht dargelegt (vgl. Abschnitt 2.2). Abschliessend (vgl. Abschnitt 2.3) wird ein Fazit gezogen und zusammenfassend festgehalten, auf welchem Verständnis in vorliegender Arbeit eine erfolgreiche intentionale Ansteuerung von Lernzielen unter der Berücksichtigung der ‚gewissen Ungewissheit‘ von Unterricht gründet.

### 2.1 Zur zweifachen Legitimation der Kernaufgabe des Unterrichtens

Werden die beruflichen Tätigkeiten von Lehrern betrachtet, so gestaltet sich das Berufsbild vielschichtig: Lehrer unterrichten Schüler, arbeiten im Lehrerkollegium an der Unterrichts- und Schulentwicklung, führen Elterngespräche, organisieren klassenübergreifende Projekte oder bilden sich weiter. Eine Analyse der an die Lehrer gerichteten beruflichen Tätigkeiten realisierte Dubs (1992), der in grobkörniger Auflösung die sechs Aufgabenbereiche des Lehrens, des Erziehens, des Beurteilens, des Innovierens, des Kooperierens und des Organisierens extrahierte. In der Klassifizierung dieser Aufgabenbereiche wird bei Dubs (1992) der hohe Stellenwert des Unterrichts erkennbar. Die hohe Bedeutsamkeit von Unterricht wird auch bei Kron (1993) ersichtlich, der Unterricht als „Prototyp des organisierten Lehrens und Lernens“ (S. 277) bezeichnet. In der Lehrerbildungsforschung gilt es im Allgemeinen als unbestritten, das „Unterrichten als [die; MB] Kernaufgabe“ (Blömeke, 2002, S. 42) des Lehrerberufs zu betrachten. Die hohe Bedeutsamkeit dieser Kernaufgabe basiert dabei auf einer zweifachen Legitimationsgrundlage (Baumgartner, 2013b). Auf der einen Seite lässt sich die hohe Relevanz der unterrichtlichen

---

9 Obschon sich die forschungsleitende Fragestellung auf Sportlehrer und das Fach Bewegung und Sport bezieht (vgl. Abschnitt 1.2), werden im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit die allgemeinen Begriffe wie bspw. ‚Lehrer‘ oder ‚Unterricht‘ verwendet, weil vor dem Hintergrund der dünnen Forschungslage im Bereich der Sportlehrerausbildung weitgehend auf die allgemeine fachübergreifende Lehrerbildungsforschung zurückgegriffen werden muss.

Tätigkeit von Lehrern deduktiv aus den Wirksamkeitsstudien legitimieren, mit denen in jüngster Zeit der erhebliche Einfluss von Lehrern und deren Unterricht in Bezug auf die Schulleistungen der Schüler evidenzbasierte Erhellung fand (vgl. Hattie, 2009; Lipowsky, 2006; OECD, 2005; vgl. Abschnitt 1.1). Der Kernauftrag des Lehrberufs, die Förderung der Entwicklung der Schüler, wird dementsprechend in erster Linie durch Unterricht im Klassenverband bearbeitet. Auf der anderen Seite gründet die hohe Wichtigkeit der Kernaufgabe auf deren induktiver Relevanz. Aufklärung bringt diesbezüglich beispielsweise die Studie der Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrer von Oser et al. (2005), in welcher 21 Berufsfachschullehrer und 92 angehende Lehrer an Berufsfachschulen dazu befragt wurden, welchen bedeutsamen Anforderungssituationen sie in ihrem beruflichen Alltag bzw. in ihren Praktika begegnet sind. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass rund 85 Prozent der eingegangenen 445 Anforderungssituationen einen Bezug zum unterrichtlichen Geschehen aufweisen. In einer eigenen Studie konnten diese Ergebnisse am Beispiel von Sportlehrern bestätigt werden (vgl. Baumgartner, 2013a). Die hohe induktive Relevanz des Unterrichtens wird des Weiteren durch den zeitlichen Aufwand bestätigt, welche Lehrer für die Bearbeitung der Kernaufgabe aufwenden. Empirische Erhärtung brachte hierzu die Studie von Landert und Brägger (2009). Im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) wurden dabei in der Schweiz stufen- und fächerübergreifend 5 118 Lehrer in Bezug auf ihre zeitlichen Arbeitsaufwände befragt. Aus den datenbasierten Erkenntnissen zeigt sich, dass die Lehrer durchschnittlich 44.9 Prozent ihrer Arbeitszeit für die Durchführung des Unterrichts benötigen, 34.1 Prozent der Arbeitszeit wird für die Vor- und Nachbereitung sowie für die langfristige Planung von Unterricht verwendet. Die restlichen 20.9 Prozent des Arbeitspensums werden für nicht unterrichtsbezogene Arbeiten beansprucht. Ähnliche Kennwerte werden in anderen Studien dargelegt (vgl. Forneck & Schriever, 2000; Riecke-Baulecke, 2001).

Es erscheint dementsprechend als angemessen, das Unterrichten als die *Kernaufgabe* des Lehrberufs zu bezeichnen, wodurch die Lehrer ihren *Kernauftrag* der Förderung der Entwicklung der Schüler bearbeiten.